

BÖLÜM 9

ÖZEL EĞİTİMDE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN KAZANIMINDA SANATSAL UYGULAMALAR

Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU¹

GİRİŞ

Okuma yazma becerileri çocukların öğrenme basamaklarının temel yapı taşlarını oluşturan ve sürekli gelişen beceriler olmakla beraber ilkökul döneminde bu becerilerin kazanımı gerçekleşmektedir. Öğretmen ve ailelerin okula başlayan çocukların okuma yazma becerilerini kazanmaları konusunda birtakım kaygılar duyduğu ve fiziksel, zihinsel, duygusal olarak çocukların kazanımlarını destekledikleri görülmektedir. Çocukların tüm gelişim yönleriyle bir bütün olarak ele alınarak sürecin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, okuma yazma etkinliklerine olan olumlu yaklaşımları da artırmaktadır. Hayatının tüm aşamalarında okuma yazma becerileriyle karşılaşacak olan çocukların bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri konusunda ilkökul dönemi ayrı bir öneme sahip olup öğretmenlerin bu becerilerin kazanımında çocukların bireysel özelliklerine uygun stratejiler kullanması gerekir. Özellikle özel gereksinimli çocukların okuma yazma becerilerinin kazanımı konusunda akranlarına oranla öğretimi bireyselleştirip çocukların gereksinimine ve ilgisine uygun stratejilerle sanatsal uygulamalara yer verilmelidir. Öğretmenler öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine hazırbulunuşluk düzeylerine bakarak planlama yapmalı; bir beceriyi kazandırmada öğrencinin fiziksel, motor, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerini destekleyecek uyarlamaları dikkate alarak okuma yazma becerilerinin kazanımı konusunda planlamalar yapmalıdır.

Sanatsal uygulamalarla okuma yazma becerilerinin kazanımına son zamanlarda sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Özellikle okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında oyun, drama, dans gibi etkinliklerin öğrencilerin yazı farkındalığı, yeni sözcük kazanımı ve pratik yapma konusunda pek çok faydalarının olduğu bilinmektedir. Öğretmenler bu konuda öğretimsel hedeflere uygun olarak sanatsal etkinlikleri planlamalı ve uygulama aşamasını nasıl gerçekleştireceklerine karar

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Eğitimi AD., necla_idogan@hotmail.com

vermelidir. Çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak okuma yazma etkinliklerinde bağımsız, rehberli ya da model olarak farklı şekillerde sanatsal etkinlikleri kullanan öğretmenler, hem öğrencinin okuma yazma becerilerine karşı olumlu tutum geliştirmesini hem de kazanılan becerilerin kalıcı olmasını sağlayabilir.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ

Erken çocukluk döneminde dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimiyle beraber dil becerileri bakımından uzmanlaşmaya başlayan çocuklar, örgün eğitim basamaklarına geldiklerinde okuma ve yazma becerileriyle dil kazanımlarını zenginleştirerek hayata yönelik bilgi ve beceriler kazanmaktadır (Wray, Medwell, Poulson ve Fox, 2002). Çocuklarda okuma süreci yazılı metni çözümleme ve bu metne anlam yükleme olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Çözümleme becerisi; yazılı metinde yer alan kelimeleri ve sembolleri ekleriyle birlikte doğru bir şekilde seslendirebilme sürecini içerirken bu işlemin asıl amacı olan anlama becerisi ise metni sözcükleri, cümleleri ve bir bütün olarak anlamayı içermektedir (Rego, 2006). Yazma becerileri ise çocukların bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını dil becerilerini kullanarak iletişim amaçlı olarak karşı tarafa aktarma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Calp, 2010). Okuma ve yazma becerileri birbirinden farklı beceriler olarak pek çok şekilde ele alınmakla beraber aslında birbirini tamamlayan ve birlikte gelişen becerilerdir. Bu konuda MEB (2009) ilkokula başlayan çocuklarda okuma becerilerinin yanında yazma becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini ve bunun dil eğitiminin temel hedeflerinden birini oluşturduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla okula başlayan çocukların eğitim müfredatlarında dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi kazanımlara bir arada yer verildiği görülmektedir. Albertini ve Schley (2003), yaptıkları çalışmada yazma becerileri yönünden kendisini daha rahat ifade eden çocukların aslında okuma becerilerinin iyi olduğu ve sözcük hazinelerinin zengin olduğunu belirtmektedirler. Şahin (2007), çocuklarda okuma yazma becerilerinin kazanımıyla okumaya karşı olumlu tutum geliştirme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, sözel ve yazı diliyle düşüncelerini karşı tarafa aktarabilme becerilerinin amaçlandığını ifade etmektedir.

Günümüzde okuma yazma öğretiminde ses temelli öğretim yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilere müfredatta belirtilen sırayla iki ya da üç ses verildikten sonra bu seslerden hecelere hecelerden sözcüklere, sözcüklerden cümle yapılarına doğru bir sıra izlenmektedir (MEB, 2009). Öğretmenler ses temelli öğretim yaklaşımında harf ses ilişkisini öğrencilere kazandırarak günlük yaşamda konuşma dilindeki seslerle harf ilişkisini göstermekte ve yazı diline uygun kodlamaları yapmalarını sağlamaktadır. Ses temelli öğretim yaklaşımında öğretmenler en kısa sürede cümle yapılarına geçmeyi hedeflemektedir. İlkokulda

okuma yazma becerileri eğitimin temelini oluşturmakta ve diğer derslerin kazanımında önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların yaşamları boyunca karşılarına çıkan okuma yazma becerilerini kazandırmayı hedefleyen ilk okuma yazma öğretimi aynı zamanda sorgulama, düşünme, analiz, sentez, sınıflama, değerlendirme gibi becerilerin gelişmesine de imkân sağlamaktadır. MEB (2009) okuma yazma becerileriyle çocukların Türkçeyi doğru kullanmalarını, okuma etkinliklerinden zevk almalarını, problem çözmeye odaklanmalarını, iletişim kurmalarını, yaşam boyu öğrenmelerine odaklanmaktadır. Çelenk (2008), okuma yazma becerilerinin kazanımında ilk okuma yazmanın temel ilkelerini;

- “Çocukların aktif olarak katılımı sağlanmalıdır.
- Okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuma bir bütün olarak ele alınıp öğretilmelidir.
- Okuma yazma becerilerinin öğretimi sade Türkçe dersi olmayıp diğer tüm dersleri içerisine alan evrensel bir alandır.
- Yaşanan olumsuzluklar öğrencilerin okul yaşantısı dışında tüm yaşantısını olumsuz yönde etkileyebilir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak planlamalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyen (bilişsel, psiko-motor, duyuşsal beceriler gibi) çok boyutlu bir süreçtir” şeklinde ifade etmiştir.

Özel Gereksinimli Çocuklarda Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımı

Okuma yazma becerileri özel gereksinimi olsun ya da olmasın tüm çocukların okulda öğrenebileceği en temel becerilerden biridir. Çocukların okul başarısı için bilgi kazanımında en önemli kaynaklar yazılı materyaller ve kitaplardır. Dolayısıyla okuma yazma becerileri akademik başarının elde edilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu durum özel gereksinimi olan öğrenciler için daha büyük bir önem göstermektedir (Cora İnce, 2007). Özel gereksinimli çocuklar okuma yazma becerilerinin kazanımıyla günlük yaşama daha fazla katılabilmekte ve bilgiye ulaşım sağlayarak gereksinimlerini karşılayabilmektedir. Ayrıca okul hayatı boyunca özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerinde okuma yazma etkinlikleri sürekli kullanıldığı için akademik gelişimde öğrencinin temel ihtiyaçlarından biri olarak görülebilir.

Özel gereksinimli öğrencilere bütünleştirme/kaynaştırma ortamlarında okuma yazma becerilerinin kazandırılması konusunda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması önemlidir. Gerek destek hizmetlerle gerek bireysel uyarlamalarla öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanma sürecine dahil olmaları gerekmektedir. Bunun için BEP ekibinde yer alan; özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, çocuğun ailesi ve alanında uzman diğer kişilerin iş birliği içerisin-

de okuma yazma etkinliklerini planlamaları gerekmektedir. Okuma yazma becerilerinin özel gereksinimli öğrencilere kazandırılmasında; öğrencilerin ilgi duydukları alanları, gereksinimleri ve yeterli oldukları alanlar belirlenip buna yönelik yöntem ve materyaller kullanılmalıdır. BEP ekibi okuma yazma becerilerinin; kazanım aşamasında, akıcı bir şekilde kullanım aşamasında, kalıcılığın sağlanması ve farklı ortamlarda bu beceri kullanabilme aşamasında iş birliği içerisinde çalışmalıdır (Goatley, 2000). Özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin kazanımında iş birliğiyle ekip çalışmasının yanında öğretmenlerin öğretimi nasıl uyarlayacağı, etkili yöntem, teknik ve materyal seçimi, bu konudaki öğretmenlerin bilgisi ve deneyimi de önemli görülmektedir. Öğrenciler için öğretimin uyarlanmasında, yöntem ve teknik seçiminde oluşabilecek problemler ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliği okuma yazma becerilerinin kazanımını olumsuz yönde etkilemesine, bunun sonucu olarak sosyal, duygusal ve akademik becerilerin zarar görmesine neden olabilmektedir (Vaughn & Roberts, 2007). Özel gereksinimli öğrencilerde okuma yazma becerilerinin kazanımından önce hazırbulunuşluk becerileri önkoşul oluşturmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler okuma yazma becerilerini akranlarına oranla daha geç zamanda ve uzun sürede gerçekleştirmektedir. Bu durumda hazırbulunuşluk düzeylerinin olması sayesinde okuma yazma becerilerinin kazanımı hızlanmakta ve olumlu yönde etkilenmektedir.

Okuryazarlıkta Sanatsal Uygulamaların Kullanımı

Uluslararası Okuryazarlık Derneği (International Literacy Association, 2016) okuryazarlığı; disiplinler arası ya da herhangi bir bağlam içerisinde görsel, işitsel ve dijital materyalleri kullanarak tanıma, anlama, yorumlama, oluşturma, hesaplama ve iletişim kurma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık becerileri; matematik, fen, sosyal bilimler gibi tüm derslerin temelini oluşturmakta ve okuryazarlık becerilerinde uzmanlaşan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olduğu görülmektedir (Bruce ve Davidson, 1996). Dolayısıyla eğitim ortamlarında önemli bir yere sahip olan okuryazarlık becerilerinde öğretmenlerin belli standartlara dayalı, çocukların gelişim düzeylerine göre oluşturulmuş müfredat içeriklerinden yararlanarak okuma yazma becerileriyle ilgili çeşitli etkinlikler planladıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda sanatsal etkinliklerin okuma yazma becerileriyle bütünleştirilmesinin öğrencilere müfredatta yer alan kazanımları güçlendirmek, öğretmek, genişletmek ve öğrencinin katılımını sağlamak açısından yol gösterici olduğu ifade edilmektedir (Carney, Weltsek, Hall ve Brinn, 2016). Olschansky (2008), sanat temelli okuryazarlık modellerinin özellikle özel gereksinimli öğrencilerin okuryazarlık başarılarını artırdığını dile getirmekle beraber sanat etkinliklerinde resimlerin öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirip keşfetme

duygularını kazandırdığını belirtmektedir. Sözel becerilerle mücadele eden özel gereksinimli öğrenciler için iletişim kuracakları ve paylaşımında bulunabilecekleri bir alan olan resimle ilgili sanat etkinliklerinin pek çok dil becerilerinin gelişimini desteklediği görülmektedir.

Sanatsal etkinlikler sözcük hazinesinin gelişimi için çocuklara fırsatlar sunmaktadır (Hoff, 2013). Yapılandırılmış ortamlardan ziyade doğal ortamlarda sanatsal etkinliklerle özgün ve anlamlı bağlamlarla sözcük hazineleri önemli ölçüde geliştirilen çocukların üst düzey düşünme becerileri açısından sözcüklerin daha derin anlamlarını kavramaları sağlanabilmektedir. Geleneksel öğretimin aksine sanatsal etkinlikler birden fazla çocuğun aynı anda gözlemlenmesine olanak sağlayabilmektedir. Örneğin; drama etkinliklerinde öğretmen verdiği karmaşık yönergeleri kaç öğrencinin gerçekleştirdiğini aynı anda gözlemleyebilmektedir. Araştırmalar sanatsal etkinliklerin okuma yazma becerilerinde tüm sınıfın katılımını artırabileceğini belirtmektedir (Brouillette ve diğerleri, 2014). Sanat etkinlikleri tüm öğrenciler için eğlenceli, yaratıcılığı geliştiren ve sosyal etkileşimi teşvik eden etkinliklerdir. Bu etkinlikler, çocukların kendi duygularını tanımlarını, yönetmelerini, bunlarla ilgili iletişim kurmalarını, daha sonrasında başkalarının duygularını algılamalarını, anlamaya çalışmalarını sağlarken giderek karmaşıklaşan sosyal etkileşimleri tartışmasına zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak çocukların bu etkinlikler sayesinde sağlıklı sosyal, duygusal ve davranışsal uyum sergileyerek okul başarılarını artırdığı görülmektedir. Sanatın pek çok faydasına değinen Jensen (2001), sanat olmadan öğrenmenin olamayacağı konusundan daha çok sanatın öğrenmeye bağlı duygusal, dikkat, bilişsel, duygusal ve motor becerileri besleyerek öğrenme sürecini geliştireceğini ifade etmektedir. Sanat etkinliklerini okuryazarlık becerilerini kazanmaya dâhil etmenin nedenlerini Ulusal Sanat Eğitimi Derneği (National Art Education Association, 2008) şu şekilde açıklamaktadır.

- Sanatın okuryazarlık etkinliklerine dâhil edilmesi pek çok disiplinin bir arada çalıştığı bilgiyi kazanmanın anlamlı bir yönünü oluşturur.
- Sanat kendimizi ifade etme ve insanlarla iletişim kurma için birden fazla okuryazarlık becerilerini bir arada kullanmamızı sağlar.
- Sanat birden çok kültürün birbirini anlamak için ortak bir zeminde buluşmasını sağlar. Sanat eserlerinde kullanılan semboller ve imgeler evrenselidir.
- Sanat güvenli bir ortam aracılığıyla başkalarının bakış açılarını görmemizi sağlar.
- Sanat estetik bir öğrenme, görme ve duygularımızın olduğu yerde tüm varlığımızla gücümüzü ortaya koymamızı sağlar.

Sanat etkinliklerinden okuryazarlık becerinin kazanımında yukarıda belirtti-

len faydaları sağlayabilmek amacıyla öğretmenler düşünme becerilerini geliştiren bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır. Sınıf ortamı öğrencilerin eleştirel/yaratıcı düşünme süreçlerini aktif kılacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin müzik sanatıyla ilgili olarak öğrencilerden dinlediklerini yazmalarını istemek ya da görsel sanatla ilgili olarak gördüklerini yazmalarını ve nedenlerini açıklamalarını istemek gibi. Sanat etkinlikleri çocukların bir konu hakkında farklı şekillerde düşünmelerini sağladığı gibi düşünceleri çocuklara doğrudan yansıtma görevi gören güçlü bir araçtır. Öğretmenler sanat etkinliklerini, fikirleri düşünme ve iletme fırsatları olarak gördükleri zaman bireysel farklılıkları olan olmayan tüm öğrencileri etkinliklere katabilmektedir. Öğrencilerin okuma yazma becerilerinin kazanımında öğretmenlerin sanat etkinliklerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve deneyimlerinin olması yapılacak uygulamalar açısından önemli bir yere sahiptir. Son on yıl içinde yapılan çalışmalar okuryazarlık becerileri ve sanatsal uygulamaların birleştirilmesiyle olumlu yönde sonuçlar elde edildiğini göstermektedir (Brooks ve Smith, 2013). Bu bulgulara rağmen sanatsal uygulamaların okuma yazma becerilerinde ve diğer akademik derslerde kullanımı sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla uzmanlar tarafından öğrencilere sanatsal uygulamalarla ilgili rehberliğin yapılması ve bu uygulamaların sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir (Parsad ve Spiegelman, 2012). Bu durum sonucu olarak sanatsal uygulamalarla okuma yazma becerilerinin kazanılmasında disiplinler arası çalışmaların yapılması ve öğretmenlerinin desteklenmesi gerekmektedir (LaJevic, 2013). Okuma yazma çalışmalarının görsel sanatlar, müzik, dans, drama, oyun gibi sanatsal uygulamalarla bütünleşmesi güçlü kazanımları beraberinde getirmektedir. Aşağıda bu sanatsal etkinliklerin okuma yazma becerileri üzerindeki etkilerine yer verilmektedir.

Görsel Sanatlarda Okuryazarlık ve Görsel Okuryazarlık

Görsel sanatlarda okuryazarlık ve görsel okuryazarlık birbiriyle ilişki alanlar olmakla beraber aslında birbirinden farklı alanları içermektedir. Görsel sanatlarda okuryazarlık; bireyin sanat eserleri, sanatçılar, izleyiciler ve bunlar arasındaki ilişkiyi anlamlandırması, analiz etmesi ve iletişim kurmasını sağlayan okuma yazma, gözlem yapma, konuşma, dinleme gibi becerileri kullanmasını içermektedir. Görsel okuryazarlık ise; sanat eserleri, reklamlar, posterler, grafikler, animasyonlar, filmler, web sayfaları ve daha birçok bileşeni anlamlandırma ve yorumlamayı içermektedir. Brooks (2017), görsel sanatlarda okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak öğretmenlere şunları önermektedir:

- Öğrencilerin görsel sanatlar içeriğindeki malzemelerle kendilerinin oluşturduğu eserlerin hangi fikirleri iletme istediğini belirlemek amacıyla sürekli açık uçlu fırsatlar sağlayın.

- Ortaya çıkan eserleri hakkında anlamlar çıkarmalarına, dinlemelerine ve konuşmalarına katılın.
- Çizim yapma etkinlikleri bilişsel karmaşıklığını desteklediği için öğrencilerin fikir ve düşüncelerini çizmelerine izin verin.
- Çocukların sanat eserlerini iletmek istedikleri mesajlar ya da fikirler açısından tartışın.
- Düşünmeyi ve anlama becerilerini vurgulama amacıyla çocukların sanatlarını yapma sürecinde konularıyla ilgili neleri keşfettiklerini sorun.
- Çizme etkinliklerini öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirme amacıyla sık kullanın.
- Akranlarının yaptıkları çizimler üzerine konuşun.
- Çocukların sanat eserlerini gelişimlerini değerlendirmek üzere saklayın ve sergileyin.

Okumayı okuyucunun deneyimi aracılığıyla bir algı oluşturma süreci olarak tanımlayan Cramer, Ortlieb ve Cheek (2007), hayatımızda geleneksel basılı metinlerden farklı olarak görseller gibi fikirleri ve bilgileri ileten pek çok şeyi okuduğumuza değinmektedir. Görsel okuryazarlık görsel sunulan resim ve grafiklerde ifade edilmek istenen mesajın anlaşılmasını ve yorumlanmasını içermektedir (Çam, 2006). Görsel okuryazarlıkta görseller, nesne ve düşünceler arasındaki ilişkileri ifade etmenin yanında öğrencilerin görsel sanatlar vasıtasıyla okuma, yorumlama, anlama ve anlatma becerilerini etkileyerek dil kazanımı için gerekli olan becerileri sağlamaktadır. Güneş (2007) görsel okuma etkinlikleriyle çocukların düşünme, anlama, öğrenme, bilgileri ilişkilendirme gibi becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Öğrenciler görsel okuryazarlık ile üstbiliş becerilerini kullanarak yeni kavramalar (grafik, şekil, doku, renk, resim gibi) öğrenebileceği gibi anlamakta güçlük çektiği konular hakkında görsellerden yararlanarak daha ayrıntılı bilgiler elde edebilmektedir. Ayrıca görsel okuryazarlık ile birbirine geçmiş karmaşık bilgileri birbirinden ayırarak gruplandırabilmekte ve yeni öğrendiği bilgileri eski bilgilerinin üzerine ekleyebilmektedir. Ward (2014), okul öncesi çocuklar arasında matematiksel kavramlar ve okuryazarlığın özelliklerini güçlendirmek amacıyla görsel okuryazarlığa dikkat çekmekte ve nasıl kullanılacağına açıklamaktadır.

Görsel okuryazarlık için öğretmenler öğrencilerle birtakım çalışmalar yapabilir. Bunlar:

- Hikâye kitabında yer alan resimler hakkında konuşarak okuma öncesi ön hazırlık yapılabilir.
- Dikkat becerilerini geliştirebilmek için iki görselde farklı olmanı bulmasını isteyebilir.

- Hikâyedeki resimlerin duygu düşünce açısından yorumlanması sağlanabilir.
- Öğrencilerden olayların oluş sırasına ve cümlenin sözdizimsel yapısına uygun olarak resimleri sıralamaları istenebilir.
- Öğrencilerden okunan hikâyedeki en çok beğendikleri bir durumu zihinlerinde canlandırarak bunun resmini yapmaları istenebilir.
- Hikâyede yer alan olay, kahramanlar, zaman, yer gibi temel yapıları öğrencinin kavraması için görsel olarak hikâye haritası oluşturulabilir.

Müzik ve Okuryazarlık Becerileri

Müzik; öğrencilerin şarkı söylemesi, seslendirmesi, çeşitli melodik araçları çalması ve dinlemesini içeren çok boyutlu sanatsal uygulamalar arasında yer almaktadır. Öğrenciler aktif olarak seslendirme, eşlik etme ve müzik enstrümanı çalma gibi etkinlikler yapabileceği gibi söylenen müziği dinleme gibi pasif bir katılım gösteren etkinliklere de katılabilmektedir. Özel gereksinimli çocuklarla da okuma yazma becerilerinin kazanılması için müzik etkinlikleri; dinleme, odaklanma, taklit etme gibi kazanımlar amacıyla kullanılabilir. Ayrıca iletişim becerilerinin gelişimi, harf-ses ilişkisinin sağlanması ve ifade etme becerisi sınırlı olan çocuklarda ifade becerilerinin kazanımı amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Okuma yazma becerilerinin kazanımıyla ilgili olarak müzik etkinliklerinde; şarkı, şiir ve tekerlemelere yer verilmesi; sözcük dağarcığının, dikkat, bellek ve ifade edici dil becerilerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Pelitteri, 2000). Okuma yazma becerilerinde pek çok açıdan katkısı bulunan müzik etkinlikleri, bilişsel gelişimi destekleyen şarkılarla anlama becerilerinin gelişimi, harf-ses ilişkisinin sağlanması, farklı tonlarda seslerle kavram ilişkisinin sağlanması gibi katkılar sunmaktadır. Örneğin; çocuklar hayvanların seslerinden hangi hayvan olduğu ilişkisini kurabilmekte ya da taşıt seslerinin hangi taşıt olduğu ilişkisini sağlayabilmektedir (Pelitteri, 2000). Alanyazında müzik ve okuryazarlık becerileriyle ilgili çalışmalara bakıldığında; Walby'in (2011) yaptığı çalışmada dinleme ve uygulama etkinlikleri sırasında öğrencilerin müzikal kelime dağarcığının anlama becerilerini geliştirdiğini belirttiği, Jones ve Pearson'un (2013), ilköğretimde okuma etkinliği ve müzik notalarının ilişkisini ortaya koyduğu görülmektedir.

Müzik, çocukların bilişsel, dil ve motor becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan etkili tekniklerden biridir. Müzik içeren etkinlikler çocukların kendini ifade etme becerilerinin, ses ve dil becerilerinin, estetik duygularının, sosyal becerilerinin, motor becerilerinin gelişimlerini desteklemektedir (Pavlicevic ve Ansdell, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilk okula giden öğrencilere müzik eğitimiyle; a) *çocukların bilişsel, duygusal, dil ve psiko-motor gelişimi-*

ne destek olma, b) kaliteli müziği öğretme, c) müzik dinleme, d) müzik aracılığıyla kendini ifade edebilme, e) müziğe uygun ritmik hareketlerle uyum sağlama, f) sözlü şarkılar yoluyla dili doğru ve güzel konuşma, g) kişilik ve özgüven gelişimine katkı sağlama davranışlarını amaçladığı görülmektedir (MEB, 2018). Müzik, eğitim aracı olarak özel gereksinimli çocuklarda kullanıldığında kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmekte, çocuklara yeni beceriler kazandırmakta, çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklemekte ve çevreyle olan ilişkilerini geliştirmelerine destek olmaktadır (Turan, 2006). Pelitteri (2000) yetersizliği olan çocukların ritim çalışmalarıyla beraber dikkat çekme, odaklanma, dinleme, taklit etme, tekrarlar yapma, motivasyonu artırma gibi becerilerinin geliştiğine dikkat çekmektedir. Söz içermeyen müzik etkinliklerinin ise özellikle dil ve konuşmada problemleri olan çocukların zamanla rahat bir şekilde sesleri çıkarmalarına destek olacağını belirtmektedir. Müzik etkinliklerinde şarkı ve tekerlemelerin de önemine değinen Pelitteri (2000) bu sayede çocukların sıra alma, ortak dikkat, göz kontağı gibi iletişim becerilerinin gelişeceğini ayrıca bellek, dikkat süresinin ve sözcük dağarcığının artması, sözel taklit ve konuşma becerilerini destekleyerek akademik becerilerin gelişmesi ve dil becerilerinin gelişmesi gibi katkılar sunacağını belirtmektedir. Bilişsel gelişim için müzikte yer alan kategorik yapıların (bitkiler, hayvanlar, sayılar gibi kategorik yapılar) kullanımının ipucu sağladığı ve çocukların bu ipuçlarıyla problem çözme becerilerinin geliştiğini vurgulamaktadır. Müzik aracılığı ile yetersizliği olan çocuklar ses ve kavramları eşleştirebilmekte (köpek “hav hav” sesi çıkarır gibi) ayrıca farklı tonlarda seslerin olması, ritim çalışmaları çocukların gelişim aşamalarını destekleyerek akademik becerilerin özellikle okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Müzik etkinlikleri bireysel farklılıklara odaklı olarak çocukların öğrenme etkinliklerine dikkat çekmekte ve özel eğitim hizmetlerinde kullanılmaktadır. Öğrencilerin gerek günlük yaşam gerek akademik becerilerinin kazanımında, öğrenme problemlerinin ortadan kaldırılmasında etkinliklerin içerisine yerleştirilmesi sayesinde çocukların etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri kolaylaşmaktadır (Stephenson, 2006).

Dans ve Okuryazarlık

Dans; görsel sanatlar, müzik ve drama gibi sanatsal etkinliklerin içerisinde yer almakla birlikte okul ortamlarında beden eğitimi dersi kapsamında daha sık yer almaktadır. Dans etkinlikleri çocuklar için zevk alacakları, kendilerini mutlu hissedecekleri etkinlikler olmasının yanında aslında yaratıcı öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarmaya, dil becerilerini geliştirmeye ve akademik beceriler kazanmala-

rına da yardımcı olmaktadır. Adams (2016) her yaştan öğrencilerin dil gelişimlerinde dans etkinliklerinden yararlanmışır. Rosenfeld (2013) ilkokul düzeyinde çocuklara müzik etkinliklerinde dans, matematik ve okuryazarlık becerilerini uyarlamıştır. Becker (2013) dansın çocuklar için pek çok faydasına değinerek ilköğretim müfredatında olması ve çeşitli yollarla okuma yazma etkinliklerinde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Dans etkinliklerinin okuryazarlık becerileri açısından önemine değinen Gardner (2006), yaptığı “vücut balonu” çalışmasında okuma yazma çalışmalarına başlamadan önce çocukların sınıf arkadaşlarıyla çarpışmadan kaçınarak büyük bir sabun köpüğünü üfler gibi yaparak kollarını açıp ayakta durmasını istemiştir. Böylece hem görsel hem de kinestetik zekalarını kullanarak çok duyulu işlemeyle gerçekleştirilmek istemiştir. Bu sayede çocukların alan farkındalığı ve başkalarının kişisel alanlarına saygı duyması beklenmektedir. Başka bir çalışmada ise öğretmen çocukların sözcük hazinelerini geliştirmek amacıyla müzik eşliğinde yorgun, gururlu, korkmuş gibi sıfatların dans yoluyla gösterimini yapmaktadır. Ya da zıt anlam ve karşılaştırma ile ilgili olarak çocuklar müzikle beraber öğretmenin hareketlerini yansıtmaktadırlar. Grup hareketlerine katılma konusunda daha rahat duruma gelen çocuklar yürüdükleri, zıpladıkları, kaydıkları, sıçradıkları, karıştırdıkları fiziksel aktiviteleri denemeye devam etmektedirler.

Oyun ve Okuryazarlık

Okuma yazma becerilerinin kazanılmaya başlandığı ilkokul dönemi çocukların oyun etkinliklerinin devam ettiği dönemi içermesiyle birlikte bu becerilerin kazanımında oyun etkinliklerinin kolaylaştırıcı etkileri bulunmaktadır. Çocuklar oyun etkinlikleri sayesinde kendilerini daha rahat ifade edebilmekte ve öğretim daha keyifli bir şekilde gerçekleşmektedir. Özellikle ilkokula yeni başlayan çocukların okula uyum sağlama, okuma yazma becerilerine hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmesi açısından oyun etkinlikleri büyük öneme sahiptir. Çocuklar oyun etkinlikleriyle okuma yazma becerileri için temel oluşturan sesleri çıkarma, birleştirme, heceler ve kelimeler oluşturma, vurgu ve tonlamalara dikkat etme becerilerini geliştirebilmektedir. Oyunlarda kullanılan kafiyeli kelimeler, tekerlemeler, şiirler; sesleri tanıma-birleştirme aşamalarını, sözcükleri hızlı tanımayı ve sözcük bilgilerini olumlu yönde etkilemektedir (Beer, Beer ve Smith, 2010). Oyun için kullanılan etkinlikler; şiir ve tekerlemelerdeki kafiyeli sözcükler olabileceği gibi masa oyunları, sözcük oyunları ya da sesli okuma oyunları şeklinde çok farklı şekillerde de olabilmektedir. Bu oyunlar öğrencilerin sözcük hazinelerini zenginleştirme, akıcı okuma, anlatım becerilerinde uzmanlaşma, sesleri sözcük içerisinde tanıma, sesleri birleştirme, seslerden hece ve sözcükler oluşturma, vurgu ve

tonlamanın nasıl kullanıldığını kavrama gibi becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2015).

Özel gereksinimli çocuklar hayatlarının ilk yıllarında; kardeşleri, ebeveynleriyle, okul hayatlarında ise öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkileşime girdiklerinde bu etkileşimler öncelikli olarak oyun aracılığıyla gerçekleşmektedir. Çocukların zayıf sosyal becerileri dil gelişimini engelleyen sınırlı sosyal etkileşimlerden kaynaklanmaktadır. Dil becerileri ve okuryazarlık arasındaki ilişki çocukların hayatlarının ilk gününden itibaren başlamaktadır. Tsao, (2008); okuryazarlık becerilerini iletişim aracı olarak başkalarından iletilen mesajları yorumlama ve anlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren dil ve okuryazarlık becerilerinin birlikte geliştiğini ifade ederek okuryazarlık becerilerinin gelişiminde çocuğun çevresinde konuşulan dilin önemine dikkat çekmektedir. Okuryazarlık becerileri konuşma dilinde kullanılan dilbilgisi yapısını içermektedir. Küçük çocuklar çevreleriyle iletişim kurarak kendi dil becerilerini geliştirmektedir. Bu durum çocukların yaşamları boyunca iletişim becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Saracho (2004), erken okuryazarlık becerilerine dikkat çekerek çocukların etrafında gördükleri yazılı materyaller ya da çevresindeki insanların yüksek sesle hikayeler okuması gibi farklı zenginlikle okuryazarlık becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Saracho ve Spodek (2006), yaptıkları çalışmada oyun becerilerinin çocukların ihtiyaç duydukları okuryazarlık becerilerini desteklediğini ve okuma yazma ile ilgili deneyimler sağladığını ifade etmektedirler. Ayrıca yine aynı çalışmada sınıflarda okuma yazma öğretimi için oyun stratejilerinin uygulanmasına dikkat çekildiği görülmektedir. Dil becerilerindeki yeterlilik çocukların öğrenmeyi kolaylaştırmada, bilgisini artırmada ve gelişimin sağlanmasında önemli bir boyut oluşturmaktadır. Çocuklar oyun oynayarak ve de oyun yoluyla iletişim kurduklarında aslında dilin nasıl çalıştığını öğrenmekte ve diğer insanlarla nasıl iletişimde bulunacaklarına dair kazanımlar elde etmektedir. Sonuç olarak çocuklar konuşma dilini okuldaki başarısının temelini oluşturan yazı diliyle ilişkilendirebilmektedir. Cambourne (1995) 'öğrenmenin koşulları' teorisinde okuryazarlık becerilerinin çocukların sınıflarını gözlemledikten sonra geliştiğini belirtmektedir. Çocukların dil becerileri kazanımlarının birtakım aşamalardan geçtiğini belirtmektedir. Bu aşamalar; zengin bir dil çevresine çocuğu maruz bırakma, model olma, aktif katılma, beklentiler, sorumluluklar, tahminler, uygulama yapma, geri bildirim vermedir. Oyun becerilerinde çocuklar sözel dil uygulamaları yapmakta ve dile maruz kalmaktadır. Bu durum çocukları okuryazarlık becerilerine kazanım açısından desteklemektedir. Çocuklar oyun etkinlikleriyle meşgul oldukları zaman iletişim kurmak ve görüş

alışverişinde bulunmak için dil becerilerini kullanmak durumunda kalmaktadır.

Oyun “*keyifli etkinliklere gönüllü katılım*” olarak tanımlanmakla beraber çocuklar için oyun etkinlikleri sırasında okuryazarlık becerilerinin doğal olarak gelişebileceği söylenmektedir. Son yıllarda oyun etkinlikleri ve okuryazarlık öğretimi arasında olumlu bir bağlantı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda zengin bir oyun ortamında gerçekleştirilen etkinliklerinin çocukların bilişsel, duygusal, sosyal gelişimini desteklemesinin yanında ayrıca okuryazarlık becerilerinin erken dönemde kazanılmasına da destek olduğu belirtilmektedir (Hall, 1991, Klenk, 2001). Williams ve Rask. (2003), küçük çocuklarla yaptığı çalışmada ailelerin oyun etkinlikleriyle etkileşime geçmelerini sağlayarak okuryazarlık becerilerinin bu çocuklar üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Yine benzer bir çalışmada anneler ve çocukları arasında iletişim ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek amacıyla okuma yazma programları ve ebeveynlik kursları verildiği görülmektedir (Neuman, 2000). MEB (2009), Türkçe öğretiminin amaçlarını sosyal, iletişim, dil, zihinsel gelişim gibi becerilerin kazandırılması olarak belirtmekte ve okuma yazma becerilerinin kazanımında çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak geçmiş bilgilerini harekete geçirme, sorgulama, anlama, etkili iletişim becerileri ve değerlendirme olmak üzere pek çok beceriyi bir arada kullanmayı hedeflemektedir. Ayrıca tüm okuma yazma sürecinde öğrencilerin aktif katılımlı ve iş birliği içinde olmasına dikkat çekmektedir. Ülkemizde MEB'nın (2014) çocukların bireysel gelişim özellikleri doğrultusunda hazır olma durumlarına bağlı olarak ilk okula başlama aralığını 66-72 ay olarak belirttiği düşünüldüğünde oyun temelli öğretimin bu yaş grubu çocukların okuma yazma etkinliklerine katılımında aktif rol oynayacağı söylenebilmektedir. Oyun temelli öğretim okuma yazma öğretim sürecini kolaylaştırarak öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini, daha az stres yaşamalarını sağlamaktadır. Öğrenciler farklı oyun çeşitleriyle sesleri çıkarma, sözcük başında ve sonunda olan sesleri fark etme, sesleri birleştirme, heceler ve sözcükler oluşturma, yazılı bir materyali okuma, yazarak ifade etme gibi temel okuryazarlık becerilerini kazanabilmektedir. Oyun temelli eğitimlerle çocuklar zaman içerisinde okumada akıcılık, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma ve anlama gibi ileri düzey okuma etkinliklerini yapabilmektedir (Beer, Beer ve Smith, 2010).

Oyun temelli öğretim ve öğretmenin rolü

Erken çocukluk döneminde okuma yazma becerilerinin kazanımında öğrenciler için oyun temelli öğretimin kullanılmasında öğretmen anahtar rolü üstlenmektedir. Wasik ve Jacobi-Vessels (2016), çocukların tek başına kendi yaşlıları

ile oynadığında oyunun içeriğinin tipik olarak çocukların zaten bildiği ve aşına olduğu fikirler ve etkinliklerle ilgili olduğunu ve bu nedenle çocukların yeni fikirler öğrenmesini sınırlandırdığını ifade ederken öğretmenlerin oyun sırasında rehberliğinin öğrencilerin öğrenmesini destekleyeceğini, dil ve kavram gelişimi için benzersiz fırsatlar sunabileceğini belirtmektedir. Öğretmenler oyun temelli öğrenmeyi planlarken çocukların ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve gelişim düzeylerini göz önüne alıp oyun etkinliklerini uyguladığı zaman çocukları sürece dâhil etmek daha kolay olmakta ve etkili fırsatlar oluşturabilmektedir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerine dahil oldukları zaman ve bu konuda seçenekler sunulduğu zaman daha fazla katılım göstermekte ve kendilerini daha güvende hissetmektedir (Cavanaugh ve ark., 2017). Yetişkinlerin oyun etkinliklerine katılımı müdahale olarak görülmesinin yanında son zamanlarda yapılan çalışmalarda çocukların sınıflama yapma, planlama gibi bilişsel becerilerinin desteklenmesi ve okuma yazma becerilerinin kazanılması gibi konularda yetişkin rehberliğinde oyun etkinliklerinin etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla serbest oyun ve bireyselleştirilmiş öğretim sırasında oyun etkinliklerine akranların ve yetişkinlerin farklı şekillerde katılımlarının öğrenme becerilerine olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Korat, Bahar ve Snapir, 2003).

Okuma yazma becerileri genellikle doğrudan öğretim yaklaşımıyla ilkökul sınıflarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken yakın zamanda oyun ve öğrenme birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Bununla ilgili yapılan çalışmalarda oyun temelli öğretimin matematik, okuma yazma ve genel bilişsel becerilerde olumlu sonuçları olduğu, oyunla öğretim etkinliklerinden yararlanan çocukların geleneksel öğretim etkinliklerinden yararlanan gruba oranla daha iyi performans gösterdiği belirtilmektedir (Walsh ve diğerleri, 2006). Bunun yanında oynanan oyun türleri ve öğretmenin oyundaki rolü konusunda görüşlerin çeşitlendiği görülmektedir. Bazı öğretmenler oyun temelli öğrenme kavramını desteklemekte ve yetişkinlerin çocuğun oyununa katılımını teşvik etmektedir. Bazı öğretmenler ise oyunu akademik öğrenme ile bütünleştirmede birtakım zorluklar dile getirerek oyunu tamamen çocuklara yönelik bir kavram olarak görmektedirler (Pyle ve Bigelow, 2015). Bunu dışında oyun etkinliklerini kullanmada mekân ve zaman sınırlılığının olması, öğretmenlerin çocuklardan kısa sürede yüksek akademik başarı beklentisi gibi konularda sorunlar olabileceği düşünülmüştür.

Shefatya (1995), öğretmenlerin oyundaki rollerini ve çeşitli öğretmen müdahalelerini şu şekilde belirtmektedir:

- Gözlemci olarak (öğretmenler öğrencilerin oyunlarını iyi gözlemlemeli ve oyun süreçlerinde ortaya çıkan sorunları yorumlamalarına olanak tanımalıdır.)

- İşbirlikçi olarak (öğretmenler yeni bir oyuncak desteği ekleyerek ya da konuyu detaylandıran bir soru sorarak çocukların oyunlarını genişletebilirler.)
- Planlamacı olarak (öğretmen çocukların oyunlarını planlayabilmektedir. Her türlü oyuna teşvik eden uygun ortam, zaman, mekân ve çeşitli materyaller planlanabilir.)
- Yanıtlayıcı olarak (öğretmenler çocukların eylemlerini ve sözlerini sözlü olarak tanımladıklarında ya da sorular sorduklarında çocukların yaptıkları ve söyledikleri hakkında geri bildirim alabilmektedirler.)
- Model olarak (öğretmenler bazı durumlarda oyuna aktif olarak katılarak devam eden konuyla ilgili bir davranışı veya rolü modelleyebilmektedir. Bu şekilde çocuklara gerekli oyun becerisini öğretebilmektedirler.)
- Aracı olarak (öğretmenin rolü çocukların oyun deneyimlerinden anlam oluşturmalarına yardımcı olmada kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, çocukların bir kavram veya olayla ilgili ilk anlayışları ile o kavram veya olayla doğrudan deneyimlerinin bir sonucu olarak daha derin anlayışları arasında bir köprü görevi görmektedir).

Sınıfta oyun yoluyla okuryazarlığı geliştirme

Okuma yazma becerilerinde güçlük çeken özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması ve temel becerilerdeki güçlüklerin karşılanması anlamında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yapılan araştırmalarda iş birliği ve istekli özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin kazanımında bu ilgi ve desteğin sağlanmadığı, özel gereksinimli öğrencilere göre performanslarının daha iyi olduğu görülmüştür (Wanzek, Roberts ve Al Otaiba, 2014). Dolayısıyla öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin gereksinimlerini, ilgi ve yeteneklerini iyi belirleyerek öğrenme konusunda onları desteklemelidir. Ayrıca temel okuma yazma becerileri ile ilgili öğrencinin güvenini kazanarak öğrencilerinin okuma yazma becerilerine olan isteklerini artırması gerekmektedir. Örneğin; öğretmenler okuma yazma becerileri konusunda yetersiz olduğu sesleri kazandırırken tekrarlarla yer vermeli ve başarısızlık hissinin yaşanmasına izin vermemelidir. Sonuç olarak erken çocukluk döneminde öğrencilerin okuma yazma becerilerinin kazanılmasında oyun temelli öğrenmenin kullanılması olumlu yönde etkilere sahiptir. Çocukların erken yaşlarda okuryazarlık becerilerine maruz kalmaları gelecekteki okuma yazma becerilerindeki başarısı için temel oluşturmaktadır (Pyle, Priolettave Poliszczuk, 2018). Özellikle çocuklarda oyun temelli öğretimin kullanılması harf ses ilişkisinin sağlanması, sözcük kazanımı gibi okuryazarlık becerilerinin edinilmesini sağlamaktadır.

Oyun yoluyla okuma yazma becerilerinin olumlu yönde gelişimini Hall (1991) yaptığı çalışmada şu şekilde açıklamaktadır:

- 1) Temel bir bilişsel etkinlik olan oyun etkinlikleri okuryazarlık gibi karmaşık bilişsel süreçler içeren etkinliklere bir hazırlık olarak ele alınmaktadır.
- 2) Oyun içerisinde yer alan sembolik davranışlar yazılı dilde kullanılan kodların çözümlenerek anlaşılmasıyla ilişkilidir.
- 3) Oyun etkinliklerindeki kullanılan dil becerileri okuryazarlık becerilerindeki dil becerileri ile ilişkilidir.
- 4) Çocuklara okuryazarlık becerileri ile ilgili materyaller oyun etkinlikleriyle sunulduğu zaman onlar okuma yazma becerilerine yönelik olarak hareket ederler.

Hall (1991), çocukların oyun yoluyla düşüncelerini sözlü olarak ifade ettiklerini ve sembolik oyun yoluyla kendileri için anlamlı olan bir şeyi taklit etmeye fırsat bulduklarını ifade etmektedir. Sembolik oyun sayesinde çocuklar iletişim kurarken seslerin ve sembollerin nasıl işlediğine dair bilgileri kazanmaktadırlar. Bu sayede okuryazarlık becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Çocukların oyun içerisinde kullandıkları dil, okuma yazma becerilerinde kullandıkları dil ile benzer olmaktadır. Özellikle sosyodramatik oyunlarla uğraşan çocukların dil becerilerini bir senaryo geliştirmek için kullandıkları ve bu sayede okuma yazma becerilerini oyuna dahil ettikleri görülmektedir. Bu durum çocukların okuma yazma becerileri ile pratik yapmalarını sağlamakta, bilgilerini okul ortamlarında okuma metinleri aracılığıyla aktarmalarına yardımcı olmaktadır. Oyun etkinliği çocukların okuma ve yazma etkinliği arasında bağlantı kurmalarına destek olmaktadır.

Giles ve Wellhousen (2005), bir oyun ortamında okuryazarlık becerileri ile ilgili materyallerin uyarlanmasıyla öğretmenlerin okuma yazma becerilerini öğrencilere kazandırmalarının daha kolay olduğuna vurgu yapmaktadır. Hall (2000) çocukların sosyodramatik oyun yoluyla okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştiğini ortaya koyabilmek amacıyla bir konu belirlemiş ve bu konu çerçevesinde sınıftaki okuryazarlık materyallerini kullanarak çocukların oyuna aktif katılımlarını ve oyun sırasında materyalleri gerekli durumlarda kullanmalarını sağlamıştır. Oyun sonunda çocukların okuryazarlık becerilerinin kolaylaştığı, anlamlı ve amaçlı okuma ve yazma etkinlikleri yapabildikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sosyodramatik oyun etkinliklerini sınıf ortamlarında kullanarak çocukların anlamlı ve bir amaca yönelik okuma yazma becerilerini kazanmalarını sağlamalarında yardımcı olmaktadır. Oyun yoluyla okuryazarlık becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin rolü çok önemli olmakla birlikte çocukların kaliteli etkileşimler için fırsatlar sağlaması gerekmektedir (Saracho, 2004).

Çocuklarda oyun becerileriyle okuryazarlığı geliştirmek için öğretmenler:

- Çocukların sembolik işleme süreçlerini teşvik edin (çocukların nesnelere farklı anlamlar yüklemesine izin verin).
- Dil gelişimine fırsat sağlayın (çocuklar oyun oynadıkça dil becerileri gelişecektir).
- Anlamli bağlam içinde problem çözme becerilerine model olun (kurallarına göre oyun oynamak, çocuklar nasıl bağımsız bir şekilde oynayacağına model olun.).
- Çocukları okuryazarlık becerileri için motive edin.
- Eğlenceli hale getirin (çocukların ilgi düzeylerine yönelik metinler seçin).

Bu amaçlar öğretmenlerin okuryazarlık becerileri açısından zengin bir sınıf iklimi oluşturmasında yardımcı olmaktadır. Öğretmenler öncelikle öğrenciler için okuryazarlık becerilerini geliştirmede pratik yapabilecekleri aktif bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Öğrenmeyi çocuklar başlatmalıdır. Aktif öğrenme deneyimlerine katılmaya motive etmek amacıyla oyun etkinlerine yer verilmelidir. Çocukların oyun etkinliklerine aktif katılımları sayesinde önceki bilgilerini uygulamalarına ve başkalarından bağımsız olarak yeni bilgiler kazanmak için üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya olanak verilerek okuryazarlık becerileri geliştirilmelidir. Öğretmenler sınıf ortamlarında doğrudan öğretim, bağımsız oyun ve rehberli oyun olmak üzere farklı öğretimsel bağlam kullanmaktadır.

- **Doğrudan öğretim:** Öğrencilerin müfredat içeriklerini doğrudan öğrenmesini içermektedir. Doğrudan öğretim yönteminde öğretmenler akademik içeriği kendilerinin belirlediği hızda açık bir şekilde aktarmaktadır.
- **Serbest oyun:** Doğrudan öğretimden farklı olarak çocukların oyun yoluyla kendi öğrenmelerini gerçekleştirdikleri pek çok fırsatın sağlandığı eğlence, keşif, deney ve akran etkileşimini destekleyen eden bir yöntemdir (Van Oers ve Duijkers, 2013). Serbest oyun etkinlikleri doğrudan öğretim yöntemine göre oyun senaryoları yoluyla dil becerileri ve okuma yazma becerileri üzerinde pek çok kazanım sağlamaktadır. Sözcük hazinelerini zenginleştirmelerinin yanında çocuklara akranları arasında etkileşim kurma ve bilgiyi paylaşma fırsatları sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler için bilgi kaynaklarının sayısının arttığı görülmektedir (Fisher ve diğerleri, 2013).
- **Rehberli oyun:** Öğretmenler öğrenmeye öncülük ettiklerinde genellikle önceden belirlenmiş programlara uygun olarak hedefler belirlenmekte ve bu hedeflere ulaşmak için oyun etkinlikleri düzenlenmektedir. Öğretmenler oyun etkinliklerinde aktif olarak görev alabilecekleri gibi yardımcı oyuncu rolünde de olabilmektedir. Öğretmenler akademik öğrenmeyi çocukların oyun etkinliklerine yer-

leştirerek destelemek amacıyla çeşitli uygulamalara yer vermektedir. Serbest oyun etkinlikleri çocuklara yönelik bir çabayı gerektirirken rehberli oyun etkinlikleri akademik içeriği oyun aktivitelere yerleştirmeyi veya öğretim etkinliklerini genişletmek için aktif olarak öğretmen katılımını içermektedir. Küçük çocuklarda erken okuma yazma becerilerini geliştirmek için rehberli oyun etkinlikleri etkili bir strateji olarak kullanılabilir (Fisher ve diğerleri, 2013).

KAYNAKLAR

- Ad Adams, J. H. (2016). Dance and literacy hand in hand: Using uncommon practices to meet the Common Core. *Journal of Dance Education*, 16(1), 31-34. doi:10.1080/15290824.2015.1059941
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Writing, characteristics, instruction and assessment. In M. Marschark, & E. P. Spencer (Ed.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. (s. 97-109) New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Becker, K. M. (2013). Dancing through the school day: How dance catapults learning in elementary education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 6-8. Retrieved from <http://www.shapeamerica.org/publications/j>
- Beers, C. S., Beers J. W. ve Smith, J. O. (2010). *A principal's guide to literacy instruction*. New York: Guilford Publications.
- Brooks, W., & Smith, M. W. (2013). Documenting instructional practices in a literacy-infused arts program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(1), 51-59. doi:10.1002/JAAL.201
- Brooks, M.L. (2017). Drawing to learn. In Narey, M. (Ed.), *Multimodal Perspectives of Language, Literacy, and Learning in Early Childhood. Educating the Young Child* (Advances in Theory and Research, Implications for Practice), 12. Springer.
- Brouillette, L. Childress-Evans, K., Hinga, B., & Farkas, G. (2014). Increasing the school engagement and oral language skills of ELLs through arts integration in the primary grades. *Journal for Learning through the Arts* 10(1): <https://escholarship.org/uc/item/8573z1fm>
- Bruce, B. C., & Davidson, J. (1996). An inquiry model for literacy across the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 28(3), 281-300. doi:10.1080/0022027980280303
- Calp, M. (2010). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. In Ş. Calp (Ed.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Cambourne, B. (1995). Toward an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. *The Reading Teacher*, 49(3), 182-190.
- Carney, C. L., Weltsek, G. J., Hall, M. L., & Brinn, G. (2016). Arts infusion and literacy achievement within underserved communities: A matter of equity. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 230-243. doi:10.1080/10632913.2016.1213123
- Cavanaugh, D., Clemence, K., Teale, M., Rule, A., & Montgomery, S. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 831-843.
- Cora-İnce, N. (2007) Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cramer, N.V., Ortlieb, E. T., & Cheek, E. H. (2007). Multiple ways of knowing: A theoretical framework for drama and literacy in a contemporary curriculum. *The Reading Matrix*, 7, 35-43.
- Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi.

- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Fisher, KR, Hirsh-Pasek, K, Newcombe, N and Golinkoff, RM (2013) Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development* 8(4): 1872-1878.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic.
- Giles, R. M., & Wellhousen, K. (2005). Reading, writing, and running: Literacy learning on the playground. *The Reading Teacher*, 59(3), 383-385.
- Goatley, V. J. (2000). Exploring school learning communities: students'early literacy transformations. *Reading & Writing Quarterly*, 16(4), 337-360.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10 (11), 773-786
- Hall, N. (1991). Play and the emergence of literacy. In J. Christie (Ed.), *Play and early literacy development* (pp.3-25). Albany, New York: State University of New York Press.
- Hall, N. (2000). Literacy, Play, and Authentic Experience. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp.189-204). New Jersey: Erlbaum.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. doi:10.1037/a0027238
- International Literacy Association (2016). *Why literacy?* Retrieved from Retrieved from <http://www.literacyworldwide.org/why-literacy>
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jones, S. M., & Pearson, D. (2013). Music: Highly engaged students connect music to math. *General Music Today*, 27(1), 18-23. doi:10.1177/1048371313486478
- Klenk, L. (2001). Playing with literacy in preschool classrooms. *Childhood Education*, 150-157.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2003). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- LaJevic, L. (2013). Arts integration: What is really happening in the elementary classroom? *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1), 1-28.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018). 2018 ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programı 1-8. sınıflar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Ankara. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- National Art Education Association (2008). The National Visual Arts Standards. Retrieved from http://www.arteducators.org/store/NAEA_Natl_Visual_Standards1.pdf
- Neuman, S. (2000). Social Contexts for literacy development: A family literacy program. In K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp.153-168). New Jersey: Erlbaum.
- Olshansky, B. (2008). *The power of pictures: Creating pathways to literacy through art*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Parsad, B., & Spiegelman, M. (2012). *Arts education in public elementary and secondary schools: 1999-2000 and 2009-10* (NCES 2012-014). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012014.pdf>
- Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (Eds.). (2006). *Community music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

- Pelitteri, J. (2000). Music Therapy in the Special Education Setting. *Journal Of Educational and Psychological Consultation*, 11(3&4), 379–391.
- Pyle, A. & Bigelow, A. (2015) Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms, *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385–393.
- Pyle, A., Prioretta, J., & Poliszczuk, D. (2018). The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 117-127. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.nwciowa.edu/10.1007/s10643-017-0852-z>
- Rego, A. M. P. (2006). *The alphabetic principle, phonics, and spelling*. J. S. Schumm (Ed.). Reading assessment and instruction for all learners(ss. 118-162). New York: The Guilford Press.
- Rosenfeld, M. (2013). Making math and making dance: A closer look at integration. *Teaching Artist Journal*, 11(4), 205-214. doi:10.1080/15411796.2013.815542
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care*, 176(7), 707-721.
- Shefatya, L. (1995). The assessment of dramatic and socio-dramatic play. Minnesota: Red leaf Press.
- Stephenson, J. (2006). Music Therapy and the Education of Students with Severe Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290–299.
- Şahin, A. (2007). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle Anne-Baba Eğitimi Uygulama Rehberi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tsao, Y. L. (2008). Using guided play to enhance children's conversation, creativity and competence in literacy. *Education*, 128(3), 515-520.
- Turan, D. (2006). *Özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- van Oers, B. & Duijkers, D. (2013) Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511-534.
- Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading: Providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 40-46.
- Walby, N. (2011). Tell me what you hear: Vocabulary acquisition and application in the general music middle school classroom. *Music Educators Journal*, 98(2), 55-60.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H. & Sheehy, N. (2006) An appropriate curriculum for 4–5 year old children in Northern Ireland: Comparing play based and formal approaches, *Early Years*, 26(2), 201–221.
- Wanzek, J., Roberts, G., & Al Otaiba, S. (2014). Academic responding during instruction and reading outcomes for kindergarten students at-risk for reading difficulties. *Reading and Writing*, 27(1), 55-78. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.nwciowa.edu/10.1007/s11145-013-9433-8>
- Ward, R. (2014). Go figure! Using the art of Jasper Johns to teach number concepts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(2), 23-27. Retrieved from <http://www.southernearlychildhood.org/seca-publications/>
- Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. (2017). Word play: Scaffolding language development through child-directed play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 769-776. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.nwciowa.edu/10.1007/s10643-016-0827-5>
- Williams, M., & Rask, H. (2003). Literacy through play: How families with able children support their literacy development. *Early Child Development and Care*, 173(5), 527-533.
- Wray, D., Medwell, J., Poulson, L. ve Fox, R. (2002). *Teaching literacy effectively in the primary school*. London: Routledge Falmer.